

Main directions of possible scientific research have been outlined; unsolved aspects, principle objectives, methodological groundings, research approaches, as well as practical and theoretical importance for native pedagogical science have been determined. It has been shown that scientific investigations which are aimed at ascertainment of basic peculiarities of non-philological teachers' professional formation in conditions of united European educational space formation will designate further perspectives for implementation of Eastern-European countries positive experience into Ukrainian pedagogical practice.

Key words: Czech Republic; European educational space; experience study; foreign languages training; future teachers; non-philological disciplines; Poland.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2017

Прийнято до друку 05.10.2017



УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

Тетяна Харченко

ORCID iD 0000-0002-4480-1585

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13-6, 04212 м. Київ, Україна
t.kharchenko@kubg.edu.ua

СЕМІНАРИ АНАЛІЗУ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

У статті висвітлено дослідження західноєвропейських теоретиків і практиків педагогічної освіти про особливості організації семінарів аналізу практик як одного з методів розвитку й трансформації особистості вчителя-рефлексивного практика. На їх погляд, аналіз педагогічної практики є для майбутнього вчителя роботою з побудови нових теоретичних знань і роботою з формування нових практичних і професійних компетенцій. Дійшовши висновку, що рефлексивна практика – це справа швидше стану, ніж чіткої методологічної компетенції, теоретики й практики педагогічної освіти у Західній Європі стверджують, що розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика відбувається в результаті практики й інтенсивного тренування, де студент-стажист має безліч випадків виробити сам для себе загальні схеми рефлексії й регуляції, знайти відповіді на всі проблемні питання.

Ключові слова: аналіз практик; клінічна підготовка; особистість учителя; рефлексивний практик.

DOI: 10.28925/2226-3012.2017.6.169175

Вступ. Особливо актуальною для розвитку України в нових соціально-економічних умовах залишається проблема підготовки вчителя нової генерації, здатного самостійно й відповідально діяти в складних реаліях постсучасності. Перебудову особистісних установок сучасного вчителя, підсилення гуманістичного потенціалу педагогічної освіти українські вчені розглядають як одну з головних умов реформування національної системи освіти. Це констатовано у найважливіших законодавчих актах щодо національної стратегії розвитку освіти й виховання, зокрема в Законі України «Про Освіту» від 1 вересня 2016 р. Однак, незважаючи на накопичені традиції в області особистісно орієнтованої професійної підготовки вчителів, практичний аспект вирішення зазначеної

проблеми залишається вкрай незадовільним. Це стало підставою для усвідомлення актуальності й необхідності вивчення конструктивного педагогічного досвіду країн Західної Європи, де в останні десятиріччя активно здійснюється реформування системи підготовки вчителів на засадах гуманізму.

Наголосимо, що західноєвропейська педагогічна освіта проголосила постулат про те, що основою професії й ключем до професіоналізації вчительської праці є особистість учителя-рефлексивного практика (Perrenoud, 2001). Особливе значення для наукової розробки й практичного застосування рефлексивного підходу у процесі професійної підготовки вчителя мають роботи таких учених: М. Альте (M. Altet), Ж. ле Ботер (Le Boterf), Ж. Бейєро (J. Beillerot), Л. Демайї (L. Démailly), Ф. Дольто (F. Dolto), Ф. Ембер (F. Imbert), Ж. Філлю (J. Filloux), П. Жийє (P. Gillet), Д. Зей (D. Zay), В. Ланг (V. Lang),

Ж. Левін (J. Lévine), Ф. Мерйо (Ph. Meirieu), А. Міє (A. Miller), Н. Москони (N. Mosconi), Е. Пероні (H. Peyronie), Б. Шарло (B. Charlot) – *Франція*; Ж. Молл (J. Moll), Ф. Перрену (Ph. Perrenoud), М. Сифалі (M. Cifali) – *Швейцарія*; П.-В. Беланже (P.-W. Belanger), М. Карбонно (M. Carbonneau), С. Лессар (C. Lessard), М. Перрон (M. Perron), Ж. Тардіф (J. Tardif), Е. Хенслер (H. Hensler) – *Канада*; Д. Шон (D. Schön) – *США*.

У попередніх дослідженнях нами виявлено характерні риси особистості вчителя-рефлексивного практика у сучасній європейській педагогічній освіті (вчитель, який володіє розвиненими рефлексивними вміннями, спрямованими на самоаналіз своїх професійних дій, образу, поведінки, стану, вміє самостійно ухвалювати професійні рішення й діяти, несе відповідальність за свої рішення й дії); визначено педагогічні умови практичної реалізації рефлексивного підходу в процесі професійної педагогічної освіти (розвиток ефективних методів навчання майбутніх учителів у рефлексивному аспекті; формування у педагогів рефлексивних умінь, спрямованих на самоаналіз практики); охарактеризовано клінічну професійну підготовку, як процес інтенсивного тренування в аналізі педагогічної практики з опорою на теоретичні положення (Харченко, 2011).

На наш погляд, особливе значення для вдосконалення української системи педагогічної освіти в сучасних умовах має компаративне вивчення досвіду зарубіжних країн в умовах розбудови загальноєвропейського освітнього простору. У зв'язку з цим метою статті є висвітлити досвід, що існує в педагогічній освіті Західної Європи, в галузі організації семінарів аналізу педагогічної практики як підходу, який сприяє формуванню й трансформації особистості вчителя-рефлексивного практика.

Західноєвропейські теоретики й практики професійного навчання про сутність поняття «аналіз практик». Наприкінці попереднього століття у країнах Західної Європи в системі професійної підготовки дорослих розвинулася групова форма роботи, яка отримала назву «аналіз практик» (фр. *l'analyse des pratiques*). Послідовна сучасна західноєвропейська концепція підготовки вчителів-практиків, які володіють педагогічною рефлексією, розглядає колективний аналіз практик як спосіб і як можливу основу формування професійної рефлексії. Протягом останніх років вислів став досить поширеним у професійній підготовці країн Західної Європи, у системі педагогічної освіти особливо (Altet, 1992; Altet, Charlier, Paquay, & Perrenoud, 1996; Altet, 2000; Blanchard-Laville, & Fablet, 1996; Bussienne, & Tozzi, 1996; Lamy, 1996; Maillebouis, & Vascencellos, 1997; Perrenoud, 1996).

Проте, використовуючи термін «аналіз практик», дослідники не уточнюють, про що конкретно йде мова. «Посвячені» педагоги мають на увазі метод, спосіб дій, етику, механізми, ставлення до написаного й до відео, зв'язок з аналізом і метапізнанням,

спосіб вираження в системі підготовки, інновації, терапію, дослідження або втручання. Інші вдають, що знають, у чому суть підходу, але насправді вони мають лише слабке уявлення про особливості процесу аналізу педагогічної практики (поведінки, навичок, досвіду, прийомів у викладанні).

Про особливості організації семінарів аналізу практик як одного з методів розвитку/або трансформації особистості вчителя-рефлексивного практика. У цьому дослідженні нас цікавитиме аналіз практик як підхід у підготовці вчителів, що сприяє трансформації особистості викладача. Розглянемо, якими є особливості організації цього підходу як допомоги особистісній зміні вчителя. Коли аналіз практик прагне до зміни, перетворення особистостей, їхніх професійних стосунків, уявлень і дій, він вимагає від кожного справжньої роботи над собою; часу й зусиль, поміщає під погляд інших людей, запрошує до перегляду позицій, може супроводжуватися кризою або особистісною зміною. Жодна людина, відзначають французькі теоретики й практики педагогічної освіти С. Бланшар-Лявіль і Д. Фабле (1996), не вибере цей підхід, якщо вона не чекає від нього якоїсь користі. Людина сподівається, що вибраний засіб допоможе стати їй більш проникливою, діяльною, послідовною або знайти душевну гармонію, що він дозволить краще «знайти свою індивідуальність», зміцнити свою особистість і рівновагу. Кінцеві цілі в одних людей і в інших різняться, але для кожного аналіз практик є самоціллю. Це метод для того, щоб краще оволодіти своїми особистими або професійними аспектами життя, щоб бути більш адекватним, почуватися більш комфортно, зрозуміло або відкрито. Займаючись аналізом практик, людина сподівається на те, що задумана зміна або повернення до рівноваги будуть полегшені й прискорені за допомогою пояснення практик і з'ясування всіх їхніх обставин (р. 108). М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Ф. Перрену, Д. Фабле, П. Шампі-Ремусенар зазначають, що колективний аналіз практик починається з групової роботи в особливій міжособистісній конфігурації: група людей, задіяних у практиці або які навчаються, збирається навколо аніматора. Аніматор пропонує гарантії і в етичному плані, і в плані вмінь та навичок. На початку творець, контролер, лікар, порадник, дослідник або супровідник проекту він поступово створює, вибудовує особливі навички, наскільки це дозволяє досвід і навчання (Altet, 2000; Blanchard-Laville, & Fablet, 1996; Bussienne, & Tozzi, 1996; Champy-Remoussenard, & Rothan, 1999; Perrenoud, 2001).

Група є тільки основою аналітичної роботи, маючи за мету допомогти кожному прогресувати й розвиватися, – стверджує М. Альте (2000, р. 28). Французька дослідниця вважає, що бажано запобігти будь-якій взаємодії з іншою діяльністю, особливо якщо існує взаємозв'язок і взаємозалежність поза групою, через, наприклад, приналежність

членів групи до одного колективу, установи або групи студентів. Коли робота відбувається в «маленькому світі», у тісному колі, на обмеженій території, де кожен хоча б здалеку знайомий один з одним, складно відокремити аналіз практик від аналізу установ і соціальних відносин. Урешті-решт, він відправляє, відсилає до ширшої системи дій. У зв'язку з цим, впевнена М. Альте (2000), бажано обмежити аналіз практик, у класичному сенсі, до об'єднання людей, які не є активними учасниками одного колективу (р. 28).

На погляд Ф. Перрену (2001), група служить, перш за все, обставинкою, рамкою, що структурує обміни, центром джерел, страхувальною, запобіжною мірою. Кожен практик пропонує іншим підтримку й точку порівняння в тренуванні аналізу, яке знаходиться на нейтральній території стосовно професійної інтеграції одних та інших. Ці умови дозволяють свободу вираження й довіру, які важко поєднуються із звичайними професійними відносинами в установах і навчальних закладах (р. 148).

Аналіз практик може функціонувати тільки на основі певної добровільності, – підкреслює Е. Бюс'єн (Bussienne, & Tozzi, 1996, р. 53). Іноді існує двозначність, особливо в системі професійного педагогічного навчання, оскільки трапляється, що майбутній учитель згідно з планом підготовки виявляється, не бажаючи цього спеціально, записаним на семінар з аналізу практик. Записуючись туди добровільно, студенти піддаються усвідомлено деяким підходам навчання клінічного типу, які вимагають сильного залучення. Тому краще було б, якби участь у групі аналізу практик була факультативною одиницею підготовки, ніж обов'язковим її пунктом, – висловлює свою думку французька вчена (Bussienne, & Tozzi, 1996, р. 54).

Р. Шампі-Ремусенар і Б. Ротан (1999) згадують про ще одну відмінність, а саме про статус практики. На погляд учених, у системі післядипломної педагогічної підготовки членами групи є вчителі-практики, які мають досвід, з професійним досвідом і стабільною його інтеграцією. У професійній початковій педагогічній підготовці практика приймає форму більш менш тривалих і численних стажувань, які не припускають повної відповідальності й самостійності. Ось чому в системі професійної початкової педагогічної освіти розумно аналіз практик перетворити на аналіз складних виховних і освітніх ситуацій, які стажер зможе прожити або поспостерігати в класі, не несучи при цьому повну відповідальність (р. 171).

Ф. Перрену (2001) вважає, що доречним буде задатися питанням: хто ж аналізує практики? З точки зору вченого, при розробці форм і методів роботи з даною технологією, важливо звертати увагу на те, чи є аналіз справою кожного учасника групи, чи це прерогатива аніматора? В ідеалі, останній повинен обмежуватися підтримкою й організацією роботи

самоаналізу, допомогою стажерам і учням-учителям у роз'ясненні та інтерпретації своїх практик. Важливо допомогти практикові аналізувати свою роботу, не намагаючись випередити його або направити тим або іншим шляхом, не пропонуючи йому гіпотези, не привертаючи його увагу до сказаного та неказаного (р. 204).

М. Альте (2000) також поділяє точку зору про те, що аналіз практик може сприяти реальній ефективній трансформації особистості за умови, якщо практик активно залучений до нього (р. 31). Ознайомлення з висновками аналізу, що проводиться іншим, рідко допомагає змінитися, – вважає сучасна французька вчена (р. 32). На її погляд, кожен учасник повинен відіграти активну роль в аналізі своєї практики, навіть якщо він не є єдиним джерелом інформації, гіпотез, «аналітичних припущень», інтерпретацій. Людина може змінити себе й свою практику тільки за умови привласнення цієї інформації, приєднання в кінці семінару, неначебто вона виходила від нього (р. 32).

Даремно створювати групу, якщо мережа комунікації приймає структуру зірки навколо аніматора, – зауважують С. Бланшар-Лявіль і Д. Фабле (1996, р. 134). Учені вважають, що інтересом семінару аналізу практик у групі є те, що кожен може сприяти опитуванню іншого учасника, спонукати до створення нових шляхів, передавати відтінки інтерпретацій. Навпаки, аніматор не повинен уводити досвід, аналогічний практикам учасників. Вони повинні підтримувати стосунки взаємності, які дозволяють їм «брати» участь у практиці інших. Складно уникнути оцінних думок. Взаємні погляди учасників є одночасно незамінним джерелом і чинником ризику, які аніматор повинен підпорядкувати собі якраз за допомогою встановлення правил і втручанням, якщо ці правила не дотримуються. Будь-яка думка, будь-який вислів може викликати перехід до оборони й перешкодити зрозуміти, чому відбувається те, що відбувається (р. 135). На думку Е. Бюс'єн, аналіз практик покладає всі надії на ефективність здорового глузду й саморегулювання, більш ніж на ефективність «гарного прикладу» та нормативної думки. Навіть якщо вступити в цей стан, складно не порівнювати себе з іншими, втручатися тільки для того, щоб допомогти їм зрозуміти себе, не турбуючись про розподіл або захоплення влади. У групі аналізу практик неминуче керуються обмінами, які під прикриттям постановки питання стосуються менш пристойних сторін міжособистісних взаємин (Bussienne, & Tozzi, 1996).

Манера людини діяти та існувати не може змінюватися без прихованих трансформацій її стосунків, уявлень, знань, досвіду або системи мислення та дії, – також зауважує М. Альте (2000, р. 31). На погляд французької дослідниці, це необхідні умови тривалої трансформації практик. Аналіз практик дійсно прагне до трансформації особис-

тості учасника, що вільно приймається, навіть якщо це не очевидно. Трансформація може, утім, бути непомітною, обмежуватися невеликою зміною поглядів на речі, уявленням себе, бажанням розуміти (Altet, 2000, p. 31).

Розширення навичок, знань і вмінь не є першочерговим завданням аналізу практик, – стверджують М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар (Altet, 2000; Blanchard-Laville, & Fablet, 2000; Bussienne, & Tozzi, 1996). Учені наполягають на тому, що він, безумовно, сприяє побудові й зміцненню навичок, досвіду, починаючи з розвитку вміння аналізувати й здібностей до комунікації. Під час семінарів кожен член групи аналізу практик глибоко засвоює положення й методи аналізу, які можна зібрати поза колективним підходом.

Ф. Перрену (1998) зауважує, що семінар аналізу практик може приводити до інших результатів у підготовці, але він не може проводитися відповідно до чітко певного ходу й сценарію. Учений вважає, що група аналізу практик не має іншої програми, окрім як сприяти розвитку в кожного здатності аналізувати й, у разі потреби, проекту й стратегій особистої зміни (p. 178). Чи означає це, що можна обійтися без теоретичного підґрунтя? Ні, – стверджують М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар (Altet, 2000; Blanchard-Laville, & Fablet, 2000; Bussienne, & Tozzi, 1996; Champy-Remoussenard, & Rothan, 1999). «Неможливо аналізувати та інтерпретувати практики, не спираючись на знання, спрямовані на дію й на те, що лежить у її основі, на те, що може посприяти її покращенню. Проте ця «побічна перевага», на яку не можна не звертати уваги, не повинна ніколи, у рамках аналізу практик, стати головною метою обмінів» (Perrenoud, 1998, p. 169).

Не обтяжуючи групу аналізу практик певною програмою навчання, можна спробувати віддати пріоритет певній сфері педагогічної дії, наприклад, конфлікту, ставленню до знань, учіння, динаміки обмежених практик, прояву влади при виконанні своїх професійних обов'язків. Але при цьому, підкреслює Ф. Перрену (2001), можна зіштовхнутися з ризиком збіднення комплексності, труднощі, тому що учасники оберуть додаткові ситуації, щоб вони збігалися з основною темою. В ідеалі, аналіз практик відштовхується від того, що учасники вирішують виставити на обговорення, без обмеження в жанрі й установленні субординації в межах важливості. Якщо знання будується на цій базі, тим краще, але воно залишається непередбачуваним, знаходячись залежно від випадковості оповідання й від того, як вчинить група (p. 114).

На необхідність пов'язати аналіз практик з іншими підходами навчання, більш спеціалізованими, – указує П. Шампі-Ремусенар (1999, p. 181). Свою точку зору французький дослідник пояснює так: Аналіз складних ситуацій і вчинків, які вони

провокують, часто породжує потребу в навчанні й вимагає нових, більш точних знань, навичок і досвіду. Він спонукає вчителів до оцінювання своїх компетенцій, навичок, що може, у свою чергу, їх привести до рішення краще вчитися. Але це навчання, можливо, повинне розвиватися поза групою аналізу практик, в іншому місці, в інший час. Як варіант такого переходу П. Шампі-Ремусенар пропонує майбутньому вчителю на початковому етапі педагогічної підготовки перейти від аналізу досвіду до роботи над ситуаціями-проблемами, створеними на базі реальних і заздалегідь проаналізованих ситуацій (Champy-Remoussenard, & Rothan, 1999, p. 181).

Таким же чином аналіз практик не є індивідуальною або колективною терапією, навіть якщо він може призвести до розпізнавання й позначення страждань або суперечностей, які називаються взяттям на себе клінічної відповідальності, – стверджують М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар (Altet, 2000; Blanchard-Laville, & Fablet, 2000; Bussienne, & Tozzi, 1996; Champy-Remoussenard, & Rothan, 1999).

Резюмуючи все, наголосимо: аналіз практик може породити або уточнити план навчання, терапії або інновації. Цей план, можливо, повинен реалізуватися в інших рамках, більш відповідних. Краще було б, щоб люди, які гостро потребують навчання або терапевтичної підтримки, не загубилися б у групі аналізу практик, яка не може задовольнити їхні очікування. Є сумніви: ситуація далека від того, щоб бути завжди зрозумілою. Участь протягом якогось часу в групі аналізу практик є іноді необхідним маневром, який приводить зацікавлену персону до розуміння того, що вона шукає щось інше (Altet, 2000; Blanchard-Laville, & Fablet, 2000; Bussienne, & Tozzi, 1996; Champy-Remoussenard, & Rothan, 1999).

С. Бланшар-Лявіль і Д. Фабле звертають увагу на той факт, що потрібно, щоб аніматор знав, що група аналізу практик для таких людей є всього лише переходом, який навряд чи зможе задовольнити їх потреби, але може, очевидно, посприяти орієнтації на інший тип навчання. Трапляється, що люди, про яких іде мова, зволікають з розумінням того, що вони знаходяться в пошуку чогось іншого. Часто буває, що група аналізу практик повинна «підтримати» одного або двох людей, які «заблукали», але відмовляються це визнавати. Це проблема для інших учасників і, особливо, для аніматора. Отже, необхідно аніматорів груп аналізу практик готувати до міркування про різноманітність очікувань і про можливе «відхилення» від аналізу практик деяких учасників, які знаходяться в пошуку чогось іншого, зокрема й на початковому етапі навчання (Blanchard-Laville, 1996, p. 201).

Підхід «аналіз практик» пропонує завжди кілька таких переваг: він тимчасово дає стабільність кільком мандрівникам, забезпечує спокій кільком

неспокійним, пропонує розрядку кільком ідеалістам або активістам (Perrenoud, 2001). Для чого викладачеві потрібно зайнятися аналізом практик, якщо він повністю задоволений тим, чим він займається й не хоче нічого змінювати? Можливо, з цікавості, щоб порушити ізоляцію, включитися в групу, дістати можливість поговорити про себе або отримати допомогу в інших професійних чи особистих проблемах. Або тому, що він записаний на курс навчання, який не залишає йому особливого вибору. Для тих, хто вибирає такий підхід добровільно, найбільш значущою причиною є бажання сміливо виступити проти деяких сумнівів, дискомфорту, незручності або пошук способів перевірки себе у своїй практиці й у тому, що лежить у її основі (Bussienne, & Tozzi, 1996, p. 51).

Висновки. Отже, з погляду західноєвропейських учених, теоретичні знання, накопичені поза контекстом дії, не можуть бути такими, що мобілізуються, і мобілізованими у вирішенні професійних завдань. У зв'язку з цим, вони вважають, що аналіз педагогічної практики є для майбутнього вчителя роботою з побудови нових теоретичних знань і роботою з формування нових практичних і професійних компетенцій. Дійшовши висновку, що

рефлексивна практика – це справа швидше стану, ніж чіткої методологічної компетенції, теоретики й практики педагогічної освіти у Західній Європі стверджують, що розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика відбувається в результаті практики й інтенсивного тренування. У зв'язку з цим, вони пропонують відмовитися від перевантаження навчального плану підготовки майбутніх учителів дисциплінарними й методичними знаннями. Замість того, щоб оснащувати майбутнього викладача всіма можливими готовими відповідями, педагогічна освіта, на їхню думку, має бути орієнтована на рефлексивну практику, і таким чином надавати студентів-стажистів безліч випадків виробити самому для себе загальні схеми рефлексії й регуляції, знайти відповіді на всі проблемні питання.

Проте, напрошується цілком закономірне питання: за яких умов аналіз може сприяти зміні практики й поведінки особистості вчителя; якими механізмами аналіз практик може змінити його особистість; як відновлення свідомості може спровокувати справжню зміну? Розкриття поставлених питань і стане перспективою подальших наших наукових досліджень.

Література

- Про освіту : Закон України. Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року. Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / І. Р. Юхновський (ред.-упоряд.). Офіційне видання. Київ : Парламентське вид-во, 2004. С. 21–52.
- Харченко Т. Г. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетна складова процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині XX століття. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2011. № 5(216). С. 138–152.
- Харченко Т. Г. Клінічний підхід до формування особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції. *Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн.* 2011. № 1(7). С. 145–152.
- Харченко Т. Г. До питання про розвиток рефлексії над практикою та її сутністю у французькій педагогічній освіті. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2011. № 13(224). С. 193–202.
- Altet M. Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*. 1992. № 1–2. P. 27–58.
- Altet M., Paquay L., Charlier E., Perrenoud Ph. Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Former des enseignants professionnels. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1996. P. 27–40.
- Altet M. L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation: Formes et dispositifs de la professionnalisation*. 2000. № 35. P. 25–39.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan, 1996. 265 p.
- Bussienne É., Tozzi M. Analysons nos pratiques professionnelles. *Cahiers pédagogiques (septembre)*. 1996. № 346. P. 10–63.
- Champy-Remoussenard P., Rothan B. De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : La formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation. *Recherche et formation: Formation continue des enseignants : les MAFPEN et Après*. 1999. № 32. P. 163–184.
- Dias-Chiaruttini A. Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*. 2011. №44. doi: 10.4000/reperse.170.
- Lamy M. et al. L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 296 p.
- Maillebois M., Vascencellos M-D. Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*. 1997. № 41. P. 35–67.
- Perrenoud Ph., Tardif M., Lessard C., Gauthier C. De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales. Paris : PUF, 1998. P. 153–199.

- Perrenoud Ph. De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. Triquet E., Fabre-Col C. Recherche (s) et formation des enseignants. Grenoble : IUFM, 1998. P. 89–105.
- Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF éditeur, 2001. 224 p.
- Perrenoud Ph. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. Bruxelles : De Boeck, 1996. P. 181–208.

References

- The Law of Ukraine «On Education»* of 1 April 2004 № 1060-XII. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (ukr).
- Kharchenko, T. H. (2011). Rozvytok osobystosti vchytelia-refleksyvnoho praktyka yak priorytetna skladova protsesu humanizatsii pedahohichnoi osvity u Frantsii v druhii polovyni XX stolittia [The Development of the teacher's individuality of reflexive practitioner as a prioritized component of humanization process of pedagogical education in France in the second part of the 20th century]. *Visnyk Luhans'koho nacional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagoghichni nauky*, 5(216), 138–152 (ukr).
- Kharchenko, T. H. (2011). Klinichni pidkhid do formuvannia osobystosti vchytelia-refleksyvnoho praktyka u Frantsii [Clinical approach toward the formation of teacher's individuality of the reflexive practitioner in France]. *Porivnjajno-pedagoghichni studiji : nauk.-ped. zhurnal*, 1(7), 145–152 (ukr).
- Kharchenko, T. H. (2011). Do pytannia pro rozvytok refleksii nad praktykoiu ta yii sutnistiu u frantsuzkii pedahohichnii osviti [The description of reflection development in practice and its essence in French pedagogical education]. *Visnyk Luhans'koho nacional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagoghichni nauky*, 13(224), 193–202 (ukr).
- Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement [Professional education on the basis of practice analysis and the usage of conceptual instruments of the scientific research]. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 1–2, 27–58 (fr).
- Altet, M. (1996). *Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser* [Competences of the professional educator. Between knowledge, action schemes and adaptation: the ability to analyze]. M. Altet (Ed.). Paris, Bruxelles, France: De Boeck Université, 27–40 (fr).
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante? [Practice analysis : Professional academic process ?]. *Recherche et formation: Formes et dispositifs de la professionnalisation*, 35, 25–39 (fr).
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles* [The analysis of the professional practice]. Paris, France: L'Harmattan (fr).
- Bussienne, É., & Tozzi, M. (1996). Analysons nos pratiques professionnelles [We analyse our professional practice]. *Cahiers pédagogiques (septembre)*, 346, 10–63 (fr).
- Champy-Remoussenard, P., & Rothan, M. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles: La formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation [From theory to analysis of the professional activity: Training of licentiate students in pedagogic]. *Recherche et formation: Formation continue des enseignants: les MAFPEN et Après*, 32, 163–184 (fr).
- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif: places et enjeux des styles enseignants [Teachers' training to professional activity: different styles of teachers' work]. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 44. doi: 10.4000/reperse.170 (fr).
- Lamy, M. et al. (1996). *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* [Practice analysis with the purpose of sharing experience]. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (fr).
- Maillebouis, M. (1997). Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles [New approach to educational action: the analysis of professional practice]. *Perspectives documentaires en éducation*, 41, 35–67 (fr).
- Perrenoud, Ph. (1998). *De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants* [From alternation to theory connection with practice in the field of pedagogical education]. Ph. Perrenoud (Ed.). Paris, France: PUF, 153–199 (fr).
- Perrenoud, Ph., Triquet, E., & Fabre-Col, C. (1998). *De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants* [From experience analysis to work over problematic situations]. Recherche (s) et formation des enseignants, 89–105 (fr).
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* [The development of reflexive practice in teacher's profession]. Paris, France: ESF éditeur (fr).

Perrenoud, Ph. (2011). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience [Work over habitus in teachers' training. Practice analysis and understanding]*. Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? Ph. Perrenoud (Ed.). Bruxelles, Belgium: De Boeck, 181–208 (fr).

ROLA SEMINARIOW W PROFESJONALNYM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W KRAJACH EUROPY ZACHODNIEJ

Charczenko Tetiana, Doktor habilitowany nauk humanistycznych z zakresie pedagogiki, Adiunkt, Profesor Katedry Filologii Romańskiej i Językoznawstwa Porównawczo-Typologicznego, Uniwersytet Borysa Grinczenki w Kijowie, ul. Timoszenki, 13-b, 04212 Kijów, Ukraina, t.kharchenko@kubg.edu.ua

W artykule przedstawione zostały badania zachodnioeuropejskich teoretyków i praktyków z zakresu kształcenia pedagogicznego dotyczące charakterystyki organizacji seminariów analizy praktyk jako jednej z metod rozwoju i transformacji osobowości nauczyciela-refleksyjnego praktyka. W ich ocenie analiza praktyki pedagogicznej jest dla przyszłego nauczyciela pracą nad uzyskaniem nowej wiedzy teoretycznej oraz pracą nad kształtowaniem nowych kompetencji praktycznych i zawodowych. Dochodząc do wniosku, że praktyka refleksyjna jest kwestią raczej stanu niż ścisłej kompetencji metodologicznej, teoretycy i praktycy kształcenia pedagogicznego w Europie Zachodniej twierdzą, że rozwój osobowości nauczyciela jako refleksyjnego praktyka odbywa się w wyniku praktyki i intensywnego treningu, podczas których odbywający staż student ma mnóstwo okazji do samodzielnego wypracowania dla siebie ogólnych schematów refleksji i regulacji, do znalezienia odpowiedzi na wszystkie problematyczne pytania.

Słowa kluczowe: analiza praktyk; osobowość nauczyciela; przygotowanie kliniczne; refleksyjny praktyk.

SEMINARS, ANALYSING PRACTICES, IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE COUNTRIES OF THE WESTERN EUROPE

Kharchenko Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Roman Philology and Comparative-and-Typological Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv University, 13-b Timoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, t.kharchenko@kubg.edu.ua

There have been displayed the researches of Western-European theorists and practitioners of pedagogical education about global clinic training which, in accordance to their view, should become the basis of all complex of modern program of professional teachers' training in the article. Proceed from the fact that theoretical knowledge, accumulated out of action context, cannot be the one that is being mobilized for solving professional tasks, Western-European scientists consider teachers' training as intensive analysis training of pedagogical reality by means of theoretical ideas. Within clinic form of study organizing, practice of the intending teacher is simultaneously the activity in composing theoretical concepts and new knowledge as well as the activity directed toward integration and mobilization and the acquired skills and competences.

Pointing out that clinic training is impossible to imagine in one unique scheme of methods, they point out five basis components in its organization. This research narrates about peculiarities of analysis practice seminars' organizing as one the methods of the development and transformation of teacher's individuality – reflexive practitioner. Having come to the conclusion that reflexive practice is more a matter of state than a distinct methodological competence, theorists and experts of pedagogical education of Western Europe state that the development of teachers' individuality – reflexive practitioner occurs as a result of practice and intensive training where a student teacher has a number of cases to self-create general schemes of reflection and regulation, to find answers to all problematic questions. Educational supervisor plays coaching role in which he observes, sets goals, directs mental processes of the intending teacher. His functions are directed toward support and work regulation in self-analysis; these functions give intending teachers the opportunity to interpret their practices and professional behavior, and, in such a way, to gradually create, organize specific skills and competences, while taking into account everybody's personal experience.

Key words: clinic training; practices' analysis; reflexive practitioner; teacher's individuality.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2017

Прийнято до друку 05.10.2017